

El joc acadèmic: Aprendre a llegir, aprendre a estudiar, aprendre a aprovar

Mireia Trenchs i Michael Newman*

Introducció

A finals dels anys 80 Cazden (1988) indicava que la majoria dels estudis sobre alfabetització i aprenentatge presentaven implícitament o explícita la perspectiva dels professors o de les institucions. Els alumnes, solament se'ls escoltava quan es pretenien analitzar les seves reaccions davant de pràctiques pedagògiques concretes, la seva pertinença a determinades característiques psicomètriques, lingüístiques o demogràfiques, o els seus èxits i fracassos escolars sota condicions socials o curriculars específiques. Les seves opinions com a agents actius en el procés d'aprenentatge eren preses en poca consideració o, fins i tot, per ésser subjectives, menyspreades. Mostrant la seva preocupació per aquest "oblit", tant per part de la recerca educativa europea com la nord-americana, Cazden es feia ressò d'un moviment educatiu que, mitjançant metodologies d'investigació qualitatives, recollia informació sistemàtica sobre els processos d'aprenentatge i d'escolarització des de la perspectiva de l'alumne (Gumperz, 1981; Heath, 1982, 1983; Spindler, 1982; Gilmore i Glatthorn, 1982; Fishman, 1991; Camitta, 1993; Dahl i Freppon, 1995).

Si el reconeixement de la importància de la subjectivitat de l'alumne ha causat un gran impacte en els estudis sobre alfabetització infantil,

* Mireia Trenchs és professora al Departament d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra. Va fer el doctorat en Lingüística Aplicada a l'Educació a Columbia University, Nova York. Ha publicat articles a *The Canadian Modern language Review*, *Diálogos Hispánicos de Amsterdam* i *Language Quarterly* sobre processos de producció escrita en segones llengües i sobre pragmàtica.

* Michael Newman és professor de Robert F. Wagner Institute for the Arts and Technology/NYC Board of Education i al Departament of Teaching and Learning de New York University. Va fer el doctorat en Lingüística Aplicada a l'Educació a Columbia University, Nova York. La seva tesi sobre pronoms es publicarà a Garland Press. Ha publicat articles a *Language in Society*, *Journal of College reading* i *Journal of Basic Writing* sobre escriptura, gramàtica i usos lingüístics.

Adreça professional: Mireia Trenchs. Facultat d'Humanitats. Universitat Pompeu Fabra. Plaça de la Mercè, 10. 08002 Barcelona.

Michael Newman. Robert F. Wagner Institute for the Arts and Technology/NYC Board of Education. 47-07, 30th Place, Long island City, NY 11101. EUA.

poca ha estat la seva repercussió en els estudis sobre el món universitari. En certa manera, aquesta absència hauria de causar sorpresa i, alhora, inquietud. Per una banda, els estudiants universitaris juguen un paper fonamental en la recerca que es duu a terme a les universitats ja que, després de tot, són la font principal de les dades sobre cognició i llenguatge existents en l'actualitat. Per una altra banda, no és gens estrany que els professors, en la seva qualitat d'instructors, es preocupin de com els seus estudiants manipulen la informació que els ofereixen a classe, com es preparen per als exàmens, com trien les lectures, com organitzen el temps d'estudi, i com avaluen les classes. A més, els estudiants universitaris són, precisament pels seus llargs anys d'experiència en el paper d'alumne i pel seu grau de maduresa, els informants ideals per analitzar com els alumnes aprenen a manipular la informació textual i a preparar-se per donar compte dels coneixements adquirits en les avaluacions que se'ls fa posteriorment. Tanmateix, l'anàlisi d'aquest procés d'aprenentatge lingüístic i cognitiu ha estat realitzada en comptades ocasions, fins i tot dins d'aquelles institucions que mostren una voluntat real de dur a terme autoavaluacions sistemàtiques i crítiques.

L'objectiu del present estudi és precisament omplir aquest buit acadèmic. Com que els reculls existents de reflexions personals d'estudiants sobre els seus comportaments acadèmics han estat considerats extremament útils (Moffett, 1989; Chiseri-Strater, 1991; Geisler, 1994), el present estudi va ésser dissenyat d'una manera semblant, però afegint-hi una dimensió multicultural que, malgrat mancar en aquelles investigacions, ha estat estudiada amb freqüència en etapes inferiors del sistema educatiu (Heath, 1982, 1983; Cazden, 1988; Fishman, 1991; Dahl i Freppon, 1995). La diferència entre el nostre estudi i altres treballs previs sobre la manipulació d'informació acadèmica radica en el fet que explícitament l'entendem com a sistema (o sistemes) d'intercanvi i manipulació d'informació governat per unes normes socials i culturals.

Metodologia

L'objectiu de l'estudi era explorar com estudiants universitaris de dos països diferents manipulaven la informació per tal d'assimilar-la i de provar-ne l'assimilació en les avaluacions que els feien els professors. Igual que en els estudis citats, vam utilitzar la metodologia de l'estudi de cas per captar les perspectives dels mateixos estudiants sobre aquest procés acadèmic. La recollida de dades es va dur a

terme per diversos mitjans: reflexions per escrit que feien els mateixos participants sobre les seves lectures diàries, entrevistes periòdiques entre investigadors i participants, i, finalment, documents acadèmics com exàmens, treballs, exercicis i lectures obligatòries. Tant les reflexions com les transcripcions de les entrevistes i els documents foren analitzats de manera recursiva i contrastiva. Ambdós investigadors, a més, van dur a terme observacions in situ a les dues universitats públiques -una a Catalunya i una altra als Estats Units- on estudiaven els participants. Es va elegir un nombre reduït de participants de cada universitat com la millor manera de descobrir pautes de comportament, d'entendre aquestes pautes des de la perspectiva de l'alumne i de generar hipòtesis de treball i preguntes per a futures investigacions (Erickson, 1982; Gilmore i Glatthorn, 1982; Seliger i Shohamy, 1989; Spindler, 1982).

Taula 1: Els participants

PARTICIPANTS AMERICANS				PARTICIPANTS CATALANS			
Nom	Curs	Llicenciatura	GPA ¹	Nom	Curs	Llicenciatura	Nota mitjana ²
Greg	5	Sociologia/Alemanys	A	Lluís	1	Humanitats	2,3 (<i>Notable</i>)
Carmin	3	Treball Social	A-	Gemma	1	Humanitats	1,4 (<i>Aprovat</i>)
Sophie	3	Treball Social	B-	Jaume	1	Humanitats	1,4 (<i>Aprovat</i>)
Will	2	Psicologia	B-	Francesc	1 ³	Humanitats	1,2 (<i>Aprovat</i>)
				Pilar	1	Humanitats	0,7 (<i>Suspens</i>)

Les recollides de dades a les dues universitats diferien en alguns aspectes que cal mencionar. A Catalunya les entrevistes entre l'investigador i els estudiants es van realitzar en grup, mentre que als Estats Units eren individuals. A més, els estudiants americans cursaven carreres relacionades amb les ciències socials, mentre que tots

- (1) El sistema de notes americà inclou la nota més alta A (amb la possibilitat A+, A-, B, B-, C+, C (aprovat), C-, i F (suspens).
- (2) Per treure la nota mitjana dels estudiants catalans hem utilitzat una escala del 0 al 4 i hem donat els següents valors numèrics a les notes: *Matrícula d'Honor* (4), *Excel·lent* (3), *Notable* (2), *Aprovat* (1) i *Suspens* (0). Posteriorment, hem aplicat la fórmula: Nota mitjana = Valor numèric * nombre de crèdits per cada curs / nombre total de crèdits per curs.
- (3) En Francesc ja havia estudiat dos anys a la universitat però aquest era el seu primer curs en aquesta facultat.

els catalans estudiaven humanitats (vegeu Taula 1). El lector també haurà de tenir present que existeixen certes diferències estructurals entre les dues institucions precisament per pertànyer a dos àmbits socioculturals diferents. Primer, com es pot veure a la Taula 1, les mitjanes de notes no són comparables entre institucions sinó només dins de cada una d'elles. La qualificació "A" és molt més freqüent a les universitats americanes que el seu equivalent, "Excel·lent", a les catalanes, mentre que els estudiants catalans acostumen a rebre més suspensos al llarg de la seva carrera acadèmica que els seus companys americans.

Resultats i discussió

El 'joc acadèmic'

El resultat fonamental de l'anàlisi de les dades fou que, quant al treball derivat dels cursos, els estudiants d'ambdues universitats participaven en allò que era, en essència, un joc de processament d'informació. Utilitzar el concepte de *joc* per definir comportaments i actituds comporta una sèrie d'avantatges, ja que amb aquest mot recollim la competició, la interacció i les conjetures en les quals s'implicaven aquests estudiants universitaris a l'hora de tractar la informació acadèmica. A més, es presenta la manipulació d'aquesta informació com una activitat reglamentada durant la qual els individus utilitzen estratègies diferents i juguen papers molt concrets. Tanmateix, l'ús de la metàfora del joc no implica que la present anàlisi trivialitzi allò que els estudiants feien amb el material acadèmic, ni tampoc implica que no donem cabuda a l'aprenentatge real, sinó tot el contrari. De fet, els estudiants que participaven en l'estudi van demostrar moltes ganes d'aprendre. La metàfora del joc ens serveix, simplement, d'eina conceptual que ens ajuda a clarificar en què consisteixen els processos acadèmics institucionalitzats des de la perspectiva de l'alumne.

Aquest joc consisteix en una activitat interactiva de recuperació d'informació, de la seva manipulació, processament i assimilació, així com de la posterior avaluació per part del professor. La presentació posterior de la informació assimilada -la qual consisteix en treballs, exàmens i exercicis- s'avalua tant quantitativament com qualitativament. Aquest procés d'avaluació dirigeix tota l'activitat perquè constitueix l'objectiu del joc. Principalment, es dona un *feedback* continu d'infor-

mació que informa els estudiants, en qualitat de jugadors, sobre la seva posició en el joc i els proporciona dades sobre com millorar el seu rendiment.

Una faceta interessant d'aquest joc és que l'instructor esdevé un jugador que fa el paper de director. Així, a més d'avaluar l'aprenentatge, l'instructor sol tenir la responsabilitat de definir les regles que governen els detalls de la "partida" concreta que constitueix cada curs. Aquestes regles específiques per a cada curs estan delineades explícitament per escrit en els programes de curs (per exemple, el percentatge de la nota final que es deriva de cada treball o prova) i oralment a les classes (per exemple, quin tipus de preguntes poden aparèixer en un examen).

La similitud d'aquests processos acadèmics amb els jocs prové en part de la naturalesa parcial dels criteris d'avaluació. Alguns detalls de l'avaluació, com poden ser les preguntes de l'examen, no solen fer-se explícits, sinó que han d'ésser endevinats pels estudiants. Per exemple, els professors no solen dir exactament quina informació pot merèixer una puntuació més alta en un examen, ni quin tipus d'informació ha de presentar-se, si conceptes, argumentacions, exemples o fets (vegeu Newman i Mescher, 1996). També com en un joc tradicional, l'instructor té el deure de proporcionar la informació que s'utilitzarà com a referència a l'hora de l'avaluació, d'assenyalar quin camí prendre a l'hora d'ampliar aquesta informació, de proporcionar temes d'estudi i de crear una atmosfera general per al desenvolupament del curs.

Sigui quin sigui l'origen i el grau d'explicitació de les regles, la localització de la informació, el tipus d'informació que s'espera i els criteris per a la puntuació, tots ells constitueixen elements del joc que es desenvolupen dins d'un conjunt de paràmetres generals definitoris d'allò que constitueix un joc vàlid. Aquests paràmetres poden ésser normatius, com quan un estudiant i un instructor determinen què és lícit de preguntar en un examen, o poden estar oficialment definits, com el plagi. Com a resultat final, l'instructor i l'estudiant arriben a un contracte, parcialment implícit i parcialment explícit sobre com es faran les avaluacions i sobre allò que constitueix una manera legítima de presentar la informació processada. Quan els estudiants creuen que s'ha violat aquest contracte d'alguna manera, es queixen que el sistema d'avaluació o la càrrega de treball són injustos. Per això els estudiants catalans es queixaven freqüentment de les classes pràctiques, les quals es dedicaven a la millora del nivell d'expressió escrita en català i castellà, i a la producció escrita i als coneixements gramaticals a les dues classes obligatòries de llengua estrangera. Encara que aquestes pràctiques ocupaven un temps considerable, als estudiants els semblava que tenien poc o cap impacte directe en les notes finals.

Un d'aquests estudiants ho expressava de la manera següent¹:

GEMMA: El treball pràctic va molt bé i està molt bé; però sempre tinc pendent al cap que hi ha un altre treball que és l'examen. No està compensat pel fet que hagi fet moltes pràctiques a l'hora de l'examen. L'examen és l'examen i allò compta molt, els punts.

Un altre aspecte del joc és que les notes en són l'objectiu, i no pas l'aprenentatge. Com que l'assistència dels estudiants a la universitat està, en principi, justificada com un procés d'aprenentatge, aquesta disfunció els crea un cert grau de malestar. Observi's en el fragment anterior, per exemple, com la Gemma es queixa de les classes pràctiques malgrat reconèixer el seu valor com a experiència educativa. En realitat, tots els participants van reconèixer una diferència entre allò que feien per a les classes -com a part del joc- i allò que aprenien per iniciativa pròpia. És interessant de comprovar com aquells estudiants que tenien més èxit acadèmic eren aquells que distingien més clarament entre aquests dos aspectes de la seva vida acadèmica i com alguns estaven clarament preocupats per l'existència d'aquesta dicotomia. Greg, el participant americà amb una mitjana de notes més alta, es va passar gran part del trimestre intentant progressar en allò que podem considerar com un currículum autoimposat, en lloc de seguir les regles del joc acadèmic:

INVESTIGADOR: Per què estàs canviant el teu sistema?

GREG: Estic canviant el meu sistema per un canvi de la meva actitud aquest any respecte a allò que aprendre és realment [...] i -això ho he sabut durant molt de temps, però he seguit amb el programa que està normalment acceptat- he arribat a la conclusió que aprendre és allò que tu poses de la teva part. Bé, això no està molt bé.

INVESTIGADOR: ((riu))

GREG: Però és cert. Vull dir que aprendre és "posar de la teva part" [...]. Només perquè hagi llegit alguna cosa, això no vol dir que l'hagi apres. Ja ho sabia, però ho posaré en pràctica i seré selectiu, perquè només mirant per sobre apunts antics, m'he adonat que he pres milers d'apunts a la facultat i a l'institut i he estat atent a classe, i quan miro enrere i veig allò que en realitat recordo és molt poc. Per això em pregunto: "D'acord, per què esforçar-se tant? És útil? És important? És pràctic?" I un dels resultats d'aquestes preguntes és que seré més eficient amb el temps que tinc, amb allò que estudio. Si no m'interessa, potser no ho llegiré, encara que entri a l'examen. Intentaré no deixar

-
- (1) Per tal de facilitar la lectura de l'article, il·lustrem aquesta secció amb la traducció dels fragments de les entrevistes que originàriament es van fer en anglès als Estats Units i amb fragments originals en català de les entrevistes fetes a Catalunya.
 - (2) Les convencions de les transcripcions es recullen a l'Apèndix A.

que manipulin els meus interessos amb allò que està als programes de curs.

Lluís, l'estudiant català amb una mitjana de notes més alta, va exposar una ideologia molt ben meditada d'allò que constituïa per a ell la vida acadèmica, una ideologia que posava la recerca del coneixement per davant de les notes, arribant a l'extrem de fer seves les paraules d'una novel·la catalana de la primera meitat de segle (Pous i Pagès, 1938):

LLUÍS: "El fi dels estudis segons ell no havia d'ésser adquirir un títol acadèmic per guanyar-se, en acabar, la vida, sinó dominar els coneixements que el títol suposava i ampliar-los després amb les pròpies investigacions."

INVESTIGADOR: I per què ho vas subratllar això?

LLUÍS: Doncs, perquè jo hi estava d'acord.

Les seves opinions sobre la primacia del currículum autoimposat eren compartides per alguns dels seus companys, encara que no tots. En el següent fragment, observem com els seus arguments eren compartits pel Francesc, que encara prenia una postura més radical, i com eren contradïts pel Jaume:

FRANCESC: Jo no penso mai en l'examen.

JAUME: No però tens=

FRANCESC: No, perquè avui parlava amb la Maria i ella deia: "Ui, les classes d'en [nom de professor], per a l'examen no hi ha res!" I jo li deia, "Disfruta de les classes i després ja veurem."

JAUME: Això tots. Perquè clar estem aquí per aprovar l'assignatura i quan la tinguem ja pots dir ara=

LLUÍS: Jo no.

JAUME: És clar, és el teu concepte però hi ha gent que dirà, "A mi, mentre m'aprovin, què més em dóna si estic jo matant-me o no?" Ara estàs fent sis assignatures=

LLUÍS: No crec que Humanitats sigui aprovar l'assignatura.

JAUME: No, però no ens amaguem de la realitat. La realitat és que tu penses que mentre aprovis aquesta assignatura, "me la trec de sobre i ja està."

Els estudiants de menor rendiment acadèmic, per una altra banda, tendien a ésser menys consistents a l'hora de distingir entre les dues vessants de la vida acadèmica, i les seves respostes no separaven el currículum autoimposat per voluntat pròpia i l'imposat per l'assignatura. Ni la Pilar ni la Sophie foren capaces d'articular aquestes diferències més enllà d'un mer reconeixement de la seva existència. Will ho intentà, però solament fou capaç de produir el següent maremàgnum d'idees:

WILL: El sistema d'avaluació? En la meua opinió?

INVESTIGADOR: Sí.

WILL: Bé, crec que és veure qui s'esforça en què. Crec que és més esforç que altra cosa, i crec que la gent que ha après trucs que a més han augmentat la seva habilitat, pot ser que hagin après un truc o un estil de com estudiar les coses més específicament o com saber triar coses, "d'acord, això probablement entrarà a l'examen; això probablement no entrarà a l'examen," en lloc d'estudiar-ho tot. Tenen una mica més d'avantatge però crec que aquesta és la utilitat del sistema d'avaluació, per ensenyar a la gent com fer això, poder seleccionar allò que és més important i saltar-se allò que ho és menys. Crec que el sistema d'avaluació és bàsicament posar a prova l'esforç i, per descomptat, examinar els coneixements del curs. No sé si això és sempre correcte. M'agradaria pensar que és correcte en la seva major part. A veure, crec que és una qüestió bastant difícil. Com dic, crec que majoritàriament consisteix a avaluar coneixements i a avaluar l'esforç. Tanmateix, a vegades no sempre es poden avaluar les dues coses, especialment en una classe gran quan no se sap qui s'està esforçant realment. Algú pot estar estudiant deu hores al dia per a aquella classe i encara pot acabar tenint una mala nota només perquè li costa entendre la classe.

Aquest tipus de confusió sobre el paper de les notes en contraposició a l'adquisició de coneixements sembla estar en estreta relació amb unes estratègies d'aprenentatge més pobres per part dels estudiants de menor rendiment acadèmic. En el cas de la Pilar, quan realitzava les lectures obligatòries, aquesta confusió la va portar a evitar tècniques molt recomanables que li eren útils en les seves lectures personals: el seu error fou el de centrar-se en els aspectes més superficials de les lectures:

PILAR: Amb les lectures obligatòries llegeixo de pressa per tenir prou temps per acabar-les i després resumir-les. Quan llegeixo per plaer, em prenc més temps si escric més notes [. . .] Jo, les anotacions que faig, quan llegeixo per plaer, no són referents, o sigui, no fan referència al llibre. Llegeixo una cosa i allò em porta al cap una altra idea. Doncs escric aquella altra idea [. . .] Això ((fer un resum)) ho faig si el llibre que estic llegint és per a una assignatura especial que la necessito per estudiar. Però si és un llibre a part, que me'l llegeixo perquè jo vull, doncs no faig un resum del llibre, sinó que escric les idees que m'han sortit a partir d'aquell llibre.

Diferències en els hàbits de lectura i escriptura

Aquesta darrera resposta de la Pilar també il·lustra una altra de les diferències principals entre els estudiants d'ambdues universitats. Els

estudiants americans rarament escrivien en resposta a les lectures que feien, tant si eren obligatòries com si no. Cap d'ells acostumava a prendre apunts llevat que servissin per preparar un treball sobre aquella lectura i, fins i tot en aquests casos, es preferia una fotocopiadora com a forma de recuperació d'informació. Les lectures obligatòries sovint es deixaven a mitges, si l'estudiant pressentia que el professor solament els examinaria del material tractat a classe. Carmin, per exemple, ni tan sols es va comprar el llibre de text per a la seva classe de Teatre després de rebre el consell dels companys que ja l'havien feta el trimestre anterior i que havien rebut una bona nota sense haver fet les lectures. Carmin va cometre un error, com ella mateixa va reconèixer després, encara que solament perquè la nota rebuda era pitjor de la que hauria desitjat. Greg també va prescindir del seu llibre d'Estadística una vegada va haver decidit que no li feia cap falta, una decisió de la qual després es va penedir. Fins i tot, quan aquests estudiants realitzaven les lectures, la seva interacció amb els llibres es limitava a subratllar i marcar els marges del text en molt comptades ocasions. La part fonamental del seu material d'estudi seguia essent els apunts de classe.

Els catalans, per contra, interaccionaven contínuament amb els textos mitjançant glosses als marges dels llibres, esquemes de les lectures, resums i apunts. Aquesta interacció solia ésser recursiva de per si i comportava l'extracció de tanta informació del text com fos possible:

GEMMA: Aquí, per exemple, aquesta era lectura obligatòria de tercer de BUP. Llavors com que ja sabia que hi havia aquests salts de context, de temps, de personatges, i de tot, doncs per això em vaig fer notes d'aquestes. Tot el que eren personatges, noms de lloc, que també veig que hi són aquí assenyalats, doncs o bé amb 'corxets' o bé amb ratlles, com una mena de rodones. O quan m'agradava un tros de descripció, o doncs, alguna cosa, ho vaig subratllar. Aquí hi ha un personatge i llavors apunto aquí, per exemple, el germà petit, com que hi havia molts personatges amb el mateix cognom, Rigau, doncs per recordar de qui era, i no hi ha cap cosa més.

El saber canònic, el saber útil

Aquestes diferències en el comportament acadèmic estan íntimament relacionades amb una diferència fonamental entre les maneres com aquests dos grups manipulaven la informació acadèmica. Els estudiants americans de notes més altes veien amb més menyspreu el coneixement factual i allò que consideraven com a lectures superficials. Tots expressaven la creença que els conceptes i les habilitats

crítiques tenien més valor, i sovint es queixaven de la poca importància que se'ls donava a les classes. La seva actitud es reflecteix gràficament en les freqüents queixes sobre com en els exàmens només se'ls demanava que "vomitessin" informació.

Per contra, els estudiants catalans valoraven el material de curs de tipus factual segons el seu lloc dins d'un cànon de coneixements que consideraven bagatge necessari per a tota persona culta. El treball es veia com una oportunitat important per adquirir aquest tipus de coneixement validat en termes culturals. En concret, aquesta creença semblava estar relacionada amb el concepte de *saviesa*, o possessió d'una base de coneixement àmplia. La figura del *savi* es contraposa a la del *pedant*, o persona que es vanagloria dels seus coneixements -tant si realment els té com si no- i la del *fantasma* en el seu sentit més col·loquial, aquell individu que simula dominar una base àmplia de coneixements. Com a resultat, tant els coneixements que posseeix una persona com allò que fa amb ells estan estretament units a la seva integritat personal.

En el cas de la literatura, aquesta postura freqüentment prenia forma en l'obligació de llegir certes obres literàries i de recordar-ne detalls clau. La resposta d'en Jaume a una pregunta sobre per què havia llegit *El Quixot* resulta prototípica i, a més, mostra clarament la naturalesa normativa del currículum autoimposat per aquest estudiant. Encara que evidentment no va fruir de la lectura de la novel·la, en Jaume es va esforçar per llegir-la amb un sentit d'una certa obligació social:

JAUME: Jo, aquest estiu per exemple vaig començar *El Quixot*. L'anava llegint, i l'anava intercalant amb d'altres. I és que els altres me'ls acabava i aquest no. És un llibre que trobo que està bé, que s'ha de llegir, però costa molt.

INVESTIGADOR: Per què te'l vas llegir? Per què te'l vas voler llegir, *El Quixot*?

JAUME: És que jo sempre demano que em recomanin llibres [...] *El Quixot*, doncs mira, va ser que tothom en parlava, i com que diuen que és un llibre essencial per a la literatura, doncs, és molt gros, però a l'estiu ja te'l pots llegir.

De manera similar, en Lluís entenia aquest cànon en termes d'un univers discret de lectures; el fet de no haver llegit un llibre que pertanyia a aquest univers es convertia en una assignatura pendent en el seu propi currículum. En Lluís, de fet, també es va referir al *Quixot* com a "una lectura pendent" que compartia espai amb altres llibres que tenia apuntats en una llista de lectures canòniques:

LLUÍS: El llibre està molt més bé que la pel·lícula. El llibre no me l'he

llegit, però me'l vaig apuntar a la llista.

INVESTIGADOR: Ah, tens una llista i tot?

LLUÍS: Sí, o sigui, de pròximes lectures. Alguns ja els tinc comprats, però he de trobar el moment.

INVESTIGADOR: I la tens escrita?

LLUÍS: Sí.

Dins d'aquest concepte socialment definit de currículum autoimposat, els dos estudiants catalans de millor rendiment acadèmic, en Lluís i la Gemma, juntament amb en Francesc, veien el paper de la universitat com a proveïdora d'una base per a allò que es considerava una vocació per a tota la vida. La Gemma ho expressava de la manera següent:

GEMMA: Precisament perquè tens aquest interès, a tu t'és més pràctic obtenir uns coneixements bàsics, ràpids i pràctics. I, partint d'això que ja t'agrada, ja ampliaràs.

En Lluís compartia aquesta mateixa opinió sobre el valor del coneixement global i, en conseqüència, per a ell una bona classe era aquella que li proporcionava una perspectiva panoràmica de cada tema. Se sentia insatisfet amb els cursos que no tenien aquesta perspectiva, com era el cas d'un dels seus cursos de literatura, que se centrava en la lectura detallada de dos escriptors fonamentals a costa d'altres obres i autors importants:

INVESTIGADOR: Seguint aquest plantejament, vosaltres sabeu que durant els quatre anys que estareu a Humanitats, no podreu llegir tot el que hi ha, ni el que és més important. Llavors, creieu que és millor que us facin llegir trossos clau de moltes obres, o que us facin llegir poques obres però senceres?

LLUÍS: Fer llistats. O sigui que et diguessin, "Mira, tenim això i ara llegirem aquest trosset, i entrar en contacte amb ell", i després alguna obra que ells considerin clau, doncs també. Però el que no pot ser és que facis [títol d'un curs] i només estudiïs [noms de dos escriptors], i no sé si algun més. Sabent que hi ha un problema de temps, això no vol dir que s'hagi de reduir tot a dues obres.

Els relatius avantatges i desavantatges d'una aproximació panoràmica enfront d'una anàlisi detallada d'uns quants textos era llavors, curiosament, un tema de fervent debat entre els professors d'aquesta facultat.

Per als estudiants americans, per contra, un currículum autoimposat anava lligat a la noció d'utilitat. Carmin, per exemple, va canviar de carrera a meitat de trimestre i es passà de Treball Social a Teràpia Física perquè considerava que les classes eren totalment irrelle-

vants per a la seva futura vida professional. Com a resultat, la seva feina només tenia com a objectiu mantenir una nota mitjana alta; com veiem a continuació, Carmin va decidir esforçar-se només el punt just per tal d'obtenir una mitjana d'A, però no per anar més enllà d'aquest objectiu a curt termini:

CARMÍN: Un estudiant amb èxit és òbviament algú que va a treure una 'A', i saber quant d'esforç cal posar-hi, hi té molt a veure.

INVESTIGADOR: Quan deies 'saber quant de temps cal posar-hi', em preguntava si volies dir quant de temps a poc gas o quant de temps a molt gas, o els dos alhora.

CARMÍN: Sigui quin sigui el temps que tinguís per aconseguir una 'A'.

INVESTIGADOR: Però no dedicar-t'hi en cos i ànima?

CARMÍN: Depèn de quines classes es tracti. Si fossin classes que pogués utilitzar en un futur, llavors em passaria més temps aprenent, no intentant aconseguir la 'A.' La 'A' podria ser que no fos ni important.

INVESTIGADOR: Tens alguna d'aquestes classes aquest trimestre?

CARMÍN: Cap. Les tenia fins que vaig decidir fer el canvi de llicenciatura.

El criteri d'utilitat era tan determinant que per a alguns estudiants tota la noció d'aprenentatge en depenia, almenys indirectament. Per a Sophie, la informació que només s'utilitzava en un examen no s'aprenia, sinó que simplement es memoritzava:

INVESTIGADOR: Però no t'agradaven, les Ciències Polítiques?

SOPHIE: No, les odiava.

INVESTIGADOR: Per què les odiaves? Les odiaves més que la Química?

SOPHIE: Bé, realment les odiava per un igual ((riu)). Odiava la Química probablement més que Ciències Polítiques.

INVESTIGADOR: Es basava Ciències Polítiques en molta memorització, també?

SOPHIE: Bé, calia recordar. Realment no ho classifico com a memorització; crec que aquesta és la diferència. Crec que això és allò en què consisteix aprendre. Memoritzar no és realment aprendre.

INVESTIGADOR: Què és aprendre?

SOPHIE: Umm, en realitat conservar coses en la teva ment que t'han ensenyat. No sé si la paraula "conservar" és la paraula exacta que vull utilitzar però umm-.

INVESTIGADOR: Dius que "conservar" no és la paraula exacta? Què és el que fas amb quelcom que s'aprèn en lloc de memoritzar-se?

SOPHIE: Bé, ser capaç de retenir-ho, sí, suposo que la meua retenció de Ciències Polítiques era millor que en Química perquè l'utilitzaré.

INVESTIGADOR: L'utilitzaràs? Com?

SOPHIE: Ell diu, ell diu- ((referint-se a l'instructor))

INVESTIGADOR: Bé, te'l creus?

SOPHIE: Solament després de l'examen final, perquè realment m'agra-

dava allò de què parlàvem, comunisme i tot això. M'ajuda a entendre allò que està passant a aquella gent.

El que és també interessant en aquest fragment és que la noció d'utilitat no és tan pragmàtica com podria semblar en un principi. Allò que realment importa a Sophie -com demostra la darrera línia- és que ella considera la informació com a significativa segons la seva visió del món. Al llarg de tot el curs es va queixar que a la classe de Ciències Polítiques es posava tot l'èmfasi en Mèxic, país que el professor va utilitzar com a cas per exemplificar els conceptes que constituïen el material essencial de l'assignatura. Quan va tocar treballar el tema del comunisme, s'hi mostrà interessada per motius del tot personals. De tota manera, el criteri d'utilitat no semblava ser ni més ni menys pràctic que la base canònica dels estudiants catalans. No sembla que Sophie, després de tot, anés a treure més profit de comprendre "allò que està passant a aquella gent" del que en trauria de la informació sobre Mèxic del trimestre anterior, o de la informació presentada a la seva classe de Química. En aquest cas almenys, emprar la utilitat com a criteri sembla ser una justificació *post hoc* o, com a mínim, el resultat de la decisió personal de fer servir aquests coneixements en un futur. D'aquesta manera, a un nivell més profund, el currículum autoimposat dels americans sembla diferir del dels catalans en què els criteris tenen un origen més individualista, ja que calia que la informació els fos d'interès per una raó o una altra. Per als catalans, per contra, el valor del material era fruit d'una construcció més social.

El contrast entre l'orientació social i canònica dels catalans, i la utilitària i individualista dels americans queda suavitzat per les queixes dels dos grups. Com hem assenyalat anteriorment, a alguns estudiants catalans els resultava difícil de valorar les seves classes de pràctiques. Els americans, per contra, expressaven un cert rebuig dels seus cursos d'Educació General (*General Education Curriculum*, o GEC), l'objectiu dels quals era, almenys en teoria, el de formar els estudiants com a persones. Solament Greg, que per cert havia passat el seu segon any universitari a Alemanya, trobava que aquests cursos tenien algun valor. No obstant això, no estava gens impressionat per la manera com es desenvolupaven. Sophie també expressava així de franca les seves opinions:

SOPHIE: El meu GPA era millor l'any passat, molt millor que aquest any.

INVESTIGADOR: Per què?

SOPHIE: Estava matriculada a cursos de Treball Social, cursos que realment em feien il·lusió, com Sociologia.

INVESTIGADOR: Aquest any és

SOPHIE: Aquesta porqueria.

Potser el tractament més social de la informació per part dels cata-

lans anava també associat a una major dificultat per reconciliar aquest tractament dels materials textuais amb els requisits del joc, com si l'academització d'aquest saber canònic en certa manera el devalués, ja que forçava els estudiants a tractar la informació d'una manera contrària al seu autoimposat currículum. Aquest problema era especialment greu per als estudiants de baix rendiment acadèmic, els quals es queixaven de l'ansietat causada, segons la Gemma, per la pressió d'altres demandes, com les classes pràctiques que competien per un temps d'estudi limitat:

GEMMA: M'han canviat la manera d'estudiar. No et deixen estudiar com tu vols estudiar.

INVESTIGADOR: Com voldries estudiar?

GEMMA: Doncs, necessito més temps per dedicar-me a una cosa, o dedicar més temps a allò que m'agrada.

INVESTIGADOR: I això no ho pots fer?

GEMMA: El treball pràctic és el treball primordial a treballar [. . .] Però a l'hora de l'examen et demanen aquell altre tipus d'estudi, d'exercici, que no te l'has pogut preparar molt bé, però almenys a mi m'angoixa tant que no em puc organitzar com a mi em va bé.

Encara que els estudiants catalans estaven disposats a deixar que els factors externs determinessin quins coneixements tenien valor, semblaven ressentits -com ho demostra aquesta citació- per les interferències que s'interposaven en la consecució d'aquests coneixements. La Pilar també tenia dubtes respecte a aquells requisits acadèmics que li impediien d'estudiar de la manera que ella preferia, i també en culpava les classes pràctiques, gairebé creant una impressió de confusió existencial al voltant de la noció d'allò que significa estudiar:

PILAR: Et dóna la impressió que no estudies, només 'practiques' i ja està. Només fas pràctiques i et dóna la impressió que no estudio. No sé, pot ser és la manera d'estudiar i no en sé.

Conclusió

En definitiva, a les dues universitats el tractament de la informació acadèmica s'entenia com quelcom comparable a un joc, una activitat dirigida majoritàriament pel procés d'avaluació. De manera semblant, en els dos casos les exigències del joc sobre el processament de la informació i la seva avaluació posterior xocaven frontalment amb els currícula autoimposats dels estudiants, la qual cosa els creava insa-

tisfacció. Curiosament, com més alt era el rendiment acadèmic dels estudiants, més capaços eren d'articular les diferències entre el joc i allò que ells consideraven aprenentatge. Encara que els professors solen pensar que, en general, als estudiants els manca motivació, tots els participants en l'estudi van demostrar un gran interès per aprendre. Els seus sentiments negatius provenien del xoc entre els seus sistemes de valors i els de la institució o l'instructor. Així trobem dos currícula paral·lels: un d'autoimposat i un altre d'extern, imposat pel mateix joc acadèmic.

Quan la informació que es requeria no encaixava dins de cap d'aquests dos currícula, els estudiants li concedien poca importància.

El comportament d'un i altre grup d'estudiants diferia, tanmateix, en diversos aspectes. Primer, els grups eren radicalment contraris quant al tractament del llenguatge escrit. Mentre que per als catalans la lectura i l'escriptura eren dues activitats íntimament relacionades, els americans veien les lectures com a redundants respecte a les classes i, com a molt, subratllaven fragments del text. Per una altra banda, la naturalesa del currículum autoimposat també era diferent. Els estudiants catalans creien en un cànon de fets i en la familiaritat amb textos clau per a la societat en general. Als Estats Units, prevalia una visió obertament utilitària, i la noció de cànon (tant progressista com tradicionalista) era rebutjada d'entrada.

La metodologia de l'estudi de cas ens ha permès de manera única d'estudiar les percepcions estudiantils sobre la seva feina acadèmica a la universitat, però, com a contrapartida, té el desavantatge que limita el nombre de participants. Per resoldre aquesta deficiència esperem continuar la investigació amb estudiants d'altres cursos i altres disciplines en ambdós països. No obstant això, esperem que els resultats que hem presentat aquí contribueixin a una millor comprensió de com els estudiants manipulen la informació acadèmica en l'àmbit universitari per tal d'assimilar-la i per donar-ne compte després dels coneixements adquirits, sense oblidar la dimensió cultural que, com qualsevol altre procés social, envolta els estudis universitaris.

Referències bibliogràfiques

- BARTSCH, R. (1987): *Norms of Language*. Londres: Longman.
CAMITTA, M.: "Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students". A B. STREET (De.) (1993): *Cross Cultural*

- Approaches to Literacy*. Cambridge, UK/Nova York: Cambridge University Press.
- CAZDEN, C. (1988): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CHAFE, W. i DANIELEWICZ, J.: "Properties of spoken and written language". R. HOROWITZ i S. J. SAMUELS (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. Nova York: Academic Press, 1987.
- CHISERI-STRATER, E. (1991): *Academic Literacies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- COMAROFF, J. (1975): "Talking politics: Oratory and authority in a Tswana chieftdom". A: M. Block (ed.): *Political Language and Oratory in Traditional Society*. Londres: Academic Press.
- DAHL, K.; FREPPON, P. (1995): "A comparison of inner city children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms". *Reading Research Quarterly*, 30, p. 50-74.
- ERICKSON, F. (1986): "Qualitative Methods in Research on Teaching". A: M. C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan.
- FISHMAN, A. (1991): *Amish Literacy*. Portsmouth NH: Heinemann.
- GEISLERN, C. (1994): *Academic Literacy and the Nature of Expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GILMORE, O.; GLATTHORN, A.A. (Eds.) (1982): *Children in and out of School: Ethnography and Education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- GREEN, J.; WALLAT, C. (Eds.): *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- GUMPERZ, J. (1981): "Conversational inference and classroom learning".
- HEATH, S.B. (1982): "What no bedtime story means". *Language in Society*, 22 p. 49-76.
- HEATH, S.B. (1983): *Ways with Words*. Nova York/Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MOFFETT, M. (1989): *Coming of Age in New Jersey*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- NEWMAN, M.; MESCHER, J. (1996): "Playing the academic literacy game: Qualitative case studies of academic lives of four undergraduates." Ponència presentada a *Annual Conference of the American Educational Research Association*. Nova York.
- POUS i PAGÈS, J. (1992): *La vida i la mort d'en Jordi Fragonals*. Barcelona: Edicions 62.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. (1989): *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SPINDLER, G. (De.) (1982): *Doing the Ethnography of Schooling*. NY: Holt, Reinhardt & Winston.
- STREET, B. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, England/New

York: Cambridge University Press.

STREET, B. (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, England/New York: Cambridge University Press.

STREET, D. (1985): "Relative focus on involvement in oral and written discourse". D.R. OLSON; N. TORRANCE; A. HILDYARD (Eds.): *Literacy Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Nova York: Cambridge University Press.

Apèndix A

Convencions per a la transcripció de les entrevistes

- [...] Part d'un fragment que no s'ha transcrit per tal d'escurçar-lo.
- [] Part d'un fragment que no s'ha transcrit per tal de mantenir l'anonimat de les persones al·ludides. La informació es presenta de manera resumida.
- = No hi ha cap pausa entre dos torns de paraula; interrupció.
- () Part d'una transcripció que no es va gravar amb claredat.
- (()) Informació contextual sobre el torn de paraula.
- Però- Fals començament.

Paraules clau

Aprenentatge

Estudi

Estudiants

Estudi de Casos

Educació Universitària

Estratègies d'aprenentatge

Lectura

Joc

Coneixements

Abstracts

El objetivo del presente estudio era el explorar cómo estudiantes universitarios de dos países distintos manejaban la información textual académica y cómo la preparaban para dar cuenta luego de los conocimientos adquiridos. Se utilizó una metodología de estudio de caso para captar la perspectiva de los propios alumnos; los datos incluyen reflexiones por escrito de los participantes, entrevistas, y análisis de documentos académicos. Tanto en el grupo de participantes catalanes como el de estudiantes americanos, el tratamiento de la información académica resultó entenderse como algo parecido a un juego en el que profesor y alumnos jugaban unos roles definidos y seguían unas reglas concretas, un juego cuyas exigencias chocaban frontalmente con unos currícula autoimpuestos por los propios estudiantes. Estos currícula resultaron ser de naturaleza distinta en cada grupo de participantes: de orientación social y canónica para los estudiantes catalanes, y utilitaria e individualista para los estudiantes americanos.

L'objectif de cette étude était d'examiner comment des étudiants universitaires de deux pays différents manipulaient l'information textuelle académique et comment ils la préparaient pour rendre compte ensuite des connaissances acquises. Afin de saisir le point de vue des étudiants eux-mêmes, on a utilisé une méthodologie d'étude de cas ; l'ensemble des données comprend non seulement des réflexions par écrit des participants, mais encore des entretiens et des analyses de documents académiques. Aussi bien dans le groupe catalan que dans l'américain, le traitement de l'information a été compris comme un jeu dans lequel enseignants et apprenants jouaient des rôles définis et suivaient des règles concrètes, un jeu dont les exigences heurtaient des currícula auto-imposés par les apprenants eux-mêmes. Ces currícula étaient différents pour chaque groupe de participants : d'orientation sociale et canonique pour les apprenants catalans, mais pragmatique et individualiste pour les américains.

The aim of the present study is to explore how college students in two different countries constructed academic literacy. We used qualitative case-study methodologies to capture students' perspectives on academic processes and the data included the students' reading logs, interviews and analyses of examining artifacts and students' assigned readings. Academic literacy was understood as a game-like activity in which instructor and students play specific roles and follow certain rules. In both groups there existed a clash between the self-imposed curricula and the external one enforced through the game. The self-imposed curricula appeared to be of a different nature in each group: a social/canonical orientation for the Catalans, and an individualistic/utilitarian one for the Americans